

Jürgen Oelkers

*Anmerkungen zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft
im 20. Jahrhundert^{*)}*

Im ersten Jahrgang 1891 der neuen Monatsschrift *Educational Review* stellte Josiah Royce, Philosophiedozent in Harvard, die Frage „Is There a Science of Education?“ Die Frage wurde einleitend so gefasst:

„The teacher ought to be a man of ideals. The end of education is ethical. We desire to give the state a loyal subject, and society a worthy fellow-worker. To this end we labor with our pupil. Is it possible, then, to define *in any scientific terms* the moral ideal? Is it useful for the teachers to have studied ethics?“ (Royce 1891, S. 121; Hervorhebung J.O.).

Royce¹ war als Hegelianer einer der Anreger und aber letztlich der zentrale Gegenspieler des amerikanischen Pragmatismus.² William James war sein Freund und zugleich sein philosophischer Feind, weil sich zwischen Idealismus und Pragmatismus keine Brücke spannen liess. Royce‘ Theorie, dass „Bewusstsein“ die Einheit von Idee und Objekt sei, ist exakt das, was von James bestritten wurde. Deswegen schrieb er seine berühmten und bis heute wichtigen *Principles of Psychology*, die 1890 veröffentlicht wurden. Sie sind der Versuch, eine Psychologie zu begründen, die weder spekulativ noch materialistisch verfährt, aber auch jede Form von Idealismus ablehnt, ohne auf die Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts zurückzukommen. Grundlegend sind die Resultate der experimentellen Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte. James, der in Medizin promovierte, gründete 1875 das erste Labor für experimentelle Psychologie in den Vereinigten Staaten, während Royce der idealistischen Philosophie verpflichtet war und der naturwissenschaftlichen Psychologie fern stand.

Das hinderte Royce nicht daran, die Frage, ob es eine Wissenschaft der Erziehung geben könne, mit Hinweis auf die *Psychologie*³ zu verneinen. Erziehung sei Praxis und im Sinne ihrer moralischen Grundprobleme auf die Ethik verwiesen. Für die Kunst des täglichen Handelns gäbe es keine wissenschaftliche Sicherheit, wohl aber Hilfe durch Psychologie. Und die beste Hilfe sei, das *Fach* zu studieren, ohne eine praktische Absicht damit zu verbinden. Hilfe könne nur durch Einsicht gefunden werden, wie sie ein gründliches Studium vermittele.

^{*)} Vortrag in der Universität Wuppertal am 9. Dezember 2009.

¹ JOSIAH ROYCE (1855-1916) studierte nach seinem Bachelor-Examen an der University of California at Berkeley (1875) in Göttingen bei HERMANN LOTZE. ROYCE promovierte 1878 an der neu gegründeten Johns Hopkins University und erhielt 1885 eine Stelle im Philosophie-Department der Harvard University. Unter Vermittlung von WILLIAM JAMES wurde daraus eine Professur, die ROYCE bis zu seinem Tode 1916 innehatte (vgl. CLENDENNING 1998).

² Das betrifft den Gedanken der Gemeinschaft (community) (BEEBE 1999) und so die Frage, wie Loyalität hergestellt werden kann. ROYCE‘ einflussreichstes Buch ist diesem Thema gewidmet („The Philosophy of Loyalty“, 1908).

³ ROYCE‘ eigene „Outlines of Psychology“ sind 1988 nochmals aufgelegt worden.

Die Praxis müsse man selbst herausfinden, sie könne nicht antizipiert werden. Einen Transfer des Gelernten gäbe es nicht, in dem Sinne, dass keine Theorie den späteren Handlungsfall vorhersehen kann.

Lehrerinnen und Lehrer sind für Royce Praktiker, die Psychologie kann bei der Diagnose ihrer Tätigkeit helfen, soweit diese mit „mental facts“ zu tun hat (ebd., S. 127). Eine eigene „science of teaching“ ist dafür nicht erforderlich; wo das versucht wurde, seien nur die zahllosen pädagogischen Schrullen⁴ entstanden, die niemand ernst nehmen könne (ebd., S. 129). Es sind Marotten wie der Glaube an die einzig wirksame Methode, der in der Tat das 19. Jahrhundert geprägt hat. Gemäss Royce kann man wohl Rat bei der Wissenschaft suchen, aber sollte in den Ansprüchen bescheiden bleiben. Die Probleme, die sich konkret in der Praxis stellen, lassen sich nicht unter Hinweis auf die wahre Methode lösen. Es gibt keinen Königsweg, den eine solche Methode weisen würde.

Daher ist das Urteil eindeutig:

„Teaching is an art. Therefore there is indeed no science of education. But what there is, is the world of science furnishing material for the educator to study“ (ebd., S. 132).

Ein Heilsversprechen ist damit nicht verbunden,⁵ allenfalls kann der Erzieher mit Hilfe der Psychologie besser verstehen, was es mit dem Geist der Kinder auf sich hat, und er kann auch die Ethik bemühen, um seine tieferen Probleme zu verstehen (ebd.). Was er *nicht* braucht, ist eine davon unterschiedene „science of education“.

Diese Prognose war *falsch*. Es entstand eine wissenschaftliche Pädagogik, aber wie und aus welchen Gründen, wenn zunächst alles dagegen sprach? Ich werde zwei unterschiedliche Entwicklungen diskutieren und dann auf die Frage eingehen, was heute unter Erziehungswissenschaft verstanden wird oder werden sollte. Zunächst stelle ich dar, warum die wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Sprachraum eine späte und fast unfreiwillige Entwicklung genommen hat (1). In einem zweiten Schritt gebe ich einige Hinweise auf die vergleichsweise schnelle und weitgehend problemfreie Etablierung der Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten (2). Und abschliessend diskutiere ich die heutige Gestalt einer Disziplin, die nach Royce gar nicht hätte entstehen dürfen (3).

1. Die wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Sprachraum

Die deutsche Pädagogik ist in ihrem historischen Kern eine wesentlich auf Staat und Schule bezogene Reflexionsform. Sie entstand im ausgehenden 18. Jahrhundert aus der Aufklärung heraus und entwickelte bis etwa 1830 ihre noch heute nachwirkende kategoriale Form. Mit dieser Pädagogik sind drei zentrale Ansprüche verbunden,

- die Wissenschaftlichkeit der Reflexion,
- das Verhältnis von Theorie und Praxis
- sowie der strikte Bezug auf deutsche Formen der Theorie oder der Philosophie.

⁴ „Numberless pedagogical ‚fads‘“ (ROYCE 1891, S. 129).

⁵ „If he (e.g. the teacher; J.O.) seeks in that world (of science; J.O.) for exact and universally valid direction, he will fail to get it, and deservedly fail, because science is not there to win anybody's bread, nor yet to furnish short and easy roads to even the noblest callings“ (ROYCE 1891, S., 132).

Bis Mitte des 18. Jahrhunderts existierte in Europa keine nationale Pädagogik. Probleme der Erziehung und Bildung wurden von den beiden grossen christlichen Konfessionen bearbeitet. Säkulare Theorien entstanden vor allem in England und Frankreich, ohne auf die jeweilige Sprache und Kultur beschränkt zu werden.

- Die antiklerikale Psychologie des Sensualismus und die Ansätze einer utilitaristischen Theorie der Erziehung wurden europaweit rezipiert.
- Der *Sensualismus* stellte das Lernen des Kindes in den Mittelpunkt, der *Utilitarismus* das Streben des Menschen nach Glück.
- Beide Ansätze waren die Voraussetzung der Aufklärungspädagogik auch im deutschen Sprachraum.

Eine davon unterscheidbare *nationale* und so *deutsche* Pädagogik entstand erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden verschiedene Entwürfe vorgelegt, wie sich die deutsche Pädagogik entwickeln sollte. Ich nenne drei der wichtigsten: 1806 veröffentlichte der Göttinger Philosoph Johann Friedrich Herbart eine wissenschaftliche *Allgemeine Pädagogik*,⁶ die die Sittlichkeit des Individuums als den Zweck der Erziehung bestimmte. Glück und Sittlichkeit wurden nicht länger unterschieden, sondern sollten identisch sein. 1824/25 legte der Kanzler und Rector perpetuus der Universität Halle, der Theologe August Hermann Niemeyer, die abschliessende Fassung seines Lehrbuches der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin vor,⁷ das ähnlich die zentrale Aufgabe der Erziehung in der Sittlichkeit des Subjekts sah. Niemeyers Lehrbuch definierte darüber hinaus auch massgeblich die kategoriale Gestalt der Pädagogik oder ihr begriffliches System. 1835/36 schliesslich beschrieb der Berliner Philosoph und Psychologe Friedrich Eduard Beneke die Umrisse einer empirisch verfahrenen Erziehungswissenschaft, die auf der Höhe der Wissenschaftsphilosophie der Zeit geschrieben war und die die Psychologie der Vorstellungskräfte in den Mittelpunkt stellte.⁸

Im Unterschied etwa zur Staatswissenschaft oder zu den technischen Fächern gelang es nicht, diese Entwürfe mit der Entwicklung einer eigenen akademischen Disziplin zu verbinden. Der wesentliche Grund dafür ergab sich aus der Tatsache, dass die Berufsliteratur für die Lehrberufe nicht oder nicht primär auf die wissenschaftliche Pädagogik eingestellt wurde. Für die beiden hauptsächlichen Teile des Schulsystems, also die seit Mitte des 19. Jahrhunderts expandierende Volksschule sowie das reorganisierte Gymnasium, wurden eigene Literaturgattungen entwickelt. Beide Gattungen waren bezogen auf Probleme der Unterrichtsfächer und der Schulentwicklung, der dafür benötigte Forschungsbezug und das Datenaufkommen wurden entweder von staatlichen Ämtern oder von anderen Disziplinen wie die Medizin besorgt (Oelkers 1998).

Die beiden grossen pädagogischen Professionen des 19. Jahrhunderts entwickelten nachhaltige und zumeist regional organisierte Kommunikationsformen (Buchheit 1938), die bis 1914 nur sehr am Rande auf eine universitäre Berufswissenschaft eingestellt waren. Diese professionsnahe und in diesem Sinne pragmatische Reflexionsform stammte aus dem 18. Jahrhundert und konzentrierte sich auf die Zeitschriften- und Handbuchliteratur (Brachmann

⁶ JOHANN FRIEDRICH HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Göttingen 1806).

⁷ AUGUST HERMANN NIEMEYER: *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*. 8. Auflage (Ausgabe letzter Hand) (Halle 1824/25). (Erste Ausgabe 1796)

⁸ FRIEDRICH EDUARD BENEKE: *Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Erster Band: Erziehungslehre (Berlin 1835). Zweiter Band: Unterrichtslehre (Berlin 1836).

2006). Vorrang hatte nicht Forschung, sondern die Reflexion des Berufsfeldes unter der Voraussetzung von Verwendbarkeit.

- Die *Volksschulpädagogik* wurde von Schriftstellern des Lehrerstandes aufgebaut und umfasste vor allem die Methodik der Schulfächer.
- Für die Ausbildung der Lehrkräfte stand eine darauf abgestimmte *Seminarpädagogik* zur Verfügung, die ebenfalls vorrangig auf den Unterricht eingestellt war.
- Parallel dazu wurde die *Gymnasialpädagogik* entwickelt, die stärker auf die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts reagierte, vor allem auf Philosophie und Geschichte, ohne dabei eine universitäre Berufswissenschaft vor Augen zu haben. Hauptsächliche Autoren waren Gymnasialdirektoren, nicht Universitätsprofessoren.

Ende des 19. Jahrhunderts gab es nur wenige Lehrstühle für Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Das Fach, obwohl zwischen Volksschul- und Gymnasialpädagogik kategorial differenziert und materiell ausgebaut, wurde universitär fast nur im Nebenamt angeboten, als Begleitstudium für angehende Gymnasiallehrer. Es gibt einige bemerkenswerte Ausnahmen, etwa die Universität Jena, wo mit Karl Volkar Stoy und Wilhelm Rein zwei an den pädagogischen und psychologischen Theorien Herbarts orientierte Pädagogen lehrten, die einer wissenschaftlichen Pädagogik verpflichtet waren. Der von ihnen begründete *Herbartianismus*, deutlich verstanden als Berufswissenschaft für Lehrkräfte, wurde zwischen 1880 und 1910 zum ersten internationalen Paradigma der Erziehungswissenschaft mit Auswirkungen bis in die amerikanische und japanische Lehrerbildung hinein (Coriand/Winkler 1998). Aber das war auf die Breite gesehen immer noch eine Randerscheinung.

Eine andere Ausnahme war die Technische Hochschule in Dresden, die bereits 1876 einen Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie besetzte, den der Kantianer Carl August Fritz Schulze bis 1908 innehatte, gefolgt von Theodor Elsenhans (1908 bis 1918), der ebenfalls eine kantische Ethik vertrat und schliesslich dem Psychologen Karl Bühler (1918 bis 1922). Ähnliche Lehrstühle gab es an Schweizer und österreichischen Universitäten, doch das waren einzelne Bemühungen, nicht zufällig solche ausserhalb Preussens. Anders als in den Vereinigten Staaten entwickelte sich bis zum Ersten Weltkrieg keine ausgebaute universitäre Disziplin, vor allem weil die Lehrerbildung in ihrem grössten Bereich, dem der Volksschullehrer, seminaristisch blieb. Lehrerseminare waren Ausbildungsschulen, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit („Werktagsschulpflicht“), also mit 16 oder 17 Jahren, besucht werden konnten. Die notwendigen Vorkenntnisse wurden zumeist von „Präparandenanstalten“ vermittelt, ohne einen höheren Schulabschluss vorauszusetzen.⁹

Eine akademische Ausbildung für Volksschullehrkräfte entwickelte sich in Deutschland erst nach 1918 und dies mit wenigen Ausnahmen ausserhalb der Universität, nämlich in Pädagogischen Akademien oder Hochschulen ohne akademische Rechte. Damit war es für die Pädagogik schwierig, eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden, de facto wurden Stellen in der Lehrerbildung, innerhalb wie ausserhalb der Universitäten, mit Vertretern verschiedener sozialwissenschaftlicher oder psychologischer Disziplinen besetzt,

⁹ „Die Seminare sind meistens geschlossene, als Internate eingerichtete Anstalten, mit Übungsschulen verbunden und mit Absicht in kleineren oder doch mittleren Städten untergebracht. Die Seminarlehrer rekrutieren sich aus dem Volksschullehrerstand; manche haben ihre Bildung an Hochschulen vervollständigt, andere haben besondere Examina abgelegt; ein einheitliches Bild ist vielfach nicht einmal in demselben Staate durchgeführt“ (ANDREAE 1899, S. 1061).

ohne je von einer bestimmten Leitdisziplin oder Berufswissenschaft ausgehen zu können. Eine ähnliche Funktion wie die Medizin hat die Pädagogik nie erhalten, auch weil sie nie ein einheitliches wissenschaftliches Fachverständnis aufbauen konnte. Es gab immer rivalisierende Ansätze, die zum Teil fundamental gegensätzlich vorgingen, während sich zur gleichen Zeit in der Medizin etwa die physiologische Auffassung durchsetzte.

Behindert wurde die Entwicklung einer „wissenschaftlichen Pädagogik“ auch durch Standesvorurteile den Volksschullehrern gegenüber, die nicht den akademischen Pädagogen, also den Gymnasiallehrern, gleichgestellt werden sollten. Auf der anderen Seite wurde das nach 1871 intensiv ausgebaute System der Volksschule zu einem professionellen Feld, das nach einer wissenschaftlichen Reflexion verlangte. Nicht zufällig beförderten vor allem die Berufsverbände der Volksschullehrerschaft die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung, die unter dem Stichwort „experimentelle Pädagogik“ ab etwa 1890 etabliert wurde, wiederum in einem internationalen Verbund und mit einem vielversprechenden Themenaufkommen (Hopf 2004).

Die deutsche Forschung des ausgehenden 19. Jahrhunderts war mit ausschlaggebend für die Formulierung und Durchsetzung des Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik auf empirischer Basis. Französische Autoren hatten keine Mühe, neben den amerikanischen besonders die deutschen Arbeiten und Organisationsformen als konstitutiv für die französische experimentelle Pädagogik hinzustellen (Blum 1899, S. 300). Diese Auffassung war bis zum Ersten Weltkrieg weitgehend unbestritten, und zwar sowohl bezogen auf die Prioritäten der Begründung als auch im Blick auf die Effekte. Für die französischen Autoren der Jahrhundertwende ist „le mouvement pédagogique“ *ausschliesslich* eine Frage der empirischen Psychologie des Kindes, die wesentlich durch amerikanische und deutsche Entwicklungen angeregt worden sei (JeanJean 1909/1910, S. 519ff.).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatte die wissenschaftliche Pädagogik auf psychologisch-experimenteller Grundlage eine Reihe von sichtbaren Vorteilen: Sie demonstrierte Exaktheit, stellte Messfähigkeit unter Beweis, war anschlussfähig für Fragen der Unterrichtstechnologie und überwand nicht zuletzt die thematische Beschränktheit der klassischen Pädagogik. Der führende Vertreter der experimentellen Pädagogik, der Psychologe und frühere Theologe Ernst Meumann, fasste das Themenspektrum 1907 zusammen und betonte als zentrale Arbeitsgebiete der Forschung:

- Den Einfluss der Schule auf den Entwicklungsgang der Kinder,
- die Subjektivität der kindlichen Wahrnehmung und ihr Einfühlungscharakter,
- die Technik und Ökonomie des Gedächtnisses,
- die Bestimmung und Entwicklung der Kindersprache,
- die kindlichen Individualitäten und ihre Analyse,
- Entwicklung von Begabung und Intelligenz,
- die geistige Arbeit des Kindes
- sowie die Didaktik des Lesens, Schreibens und Rechnens

Meumanns *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* sind in Zürich entwickelt worden. Meumann wurde nach seiner Habilitation bei Wilhelm Wundt (1894) am 1. Oktober 1897 auf ein Extraordinariat für Induktive Philosophie und Allgemeine Pädagogik an die Universität Zürich berufen, wo er im Jahre 1900 zum ordentlichen Professor berufen wurde und bis 1905 Vorlesungen für angehende Lehrkräfte hielt. Danach wechselte er nach Königsberg und später nach Leipzig und Hamburg, wo er 1915, also im Alter von 53 Jahren, verstarb.

Der Fokus seiner Themen war deutlich eine *Berufswissenschaft* für Lehrkräfte. Die Forschungsergebnisse sollten nutzbar sein für den täglichen Unterricht. Eine solche Berufswissenschaft entstand in Deutschland *nicht*. Dabei war zunächst ausschlaggebend die Abwehr der meisten Universitäten, die vor 1914 mit Lehrerbildung möglichst nichts zu tun haben wollten. Ein Indiz dafür ist die Gründung des *Zentralinstituts für Erziehung und Bildung*, die 1915 in Berlin erfolgte und mit der Anschluss gewonnen werden sollte an die Forschungsinstitute des Auslands.¹⁰ Träger des Zentralinstituts war die „Jubiläumstiftung für Erziehung und Unterricht“, in der wohl die Lehrerverbände, nicht jedoch die Universitäten vertreten waren.

Eine Rolle spielte aber auch die Entwicklung der Pädagogik selbst, deren Interessen auf praktische *Reform* und nicht auf *Wissenschaft* eingestellt waren. Forschung wurde unter einen engen Brauchbarkeitsvorbehalt gestellt, der bis heute nachwirkt. Dabei sind vor allem die Erfahrungen der Reformpädagogik massgebend gewesen, die gezeigt haben, dass Veränderungen des Schulsystems in einem sehr strikt organisierten staatlichen Rahmen wie in Deutschland wohl Absicherung durch pädagogische Theorien verlangen, aber nicht unbedingt auch Forschung. Die Reformpädagogik in Deutschland wenigstens ist von der Lehrerschaft, den staatlichen Behörden und der grösseren Öffentlichkeit getragen worden, gesteuert durch eigene Publizistik, nicht jedoch durch eine akademische Disziplin.

Anders als in den Vereinigten Staaten, in England oder auch in der Schweiz bildete sich in den konservativen deutschen Universitäten kein reformpädagogisches Kraftfeld und so auch kein theoretisches Paradigma, das ähnlich einflussreich gewesen wäre wie die Pädagogik des Pragmatismus oder die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Zudem war die Reformpädagogik in Deutschland stark von Ideen des 19. Jahrhunderts abhängig, solche der „Arbeitsschule“ oder des „Gemüts“ ebenso wie solche des „Volkes“ oder der „Gemeinschaft“. Weit mehr als in vergleichbaren internationalen Entwicklungen waren die Träger der Reform staatliche Lehrkräfte, zumeist Volksschullehrer, die das bestehende System verbessern, aber nicht radikal verändern wollten. Die wissenschaftliche Pädagogik war nützlich zur Bestätigung dieses Anliegens, nicht jedoch im Sinne einer unabhängigen Forschung.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden an preussischen Universitäten in grösserer Zahl Lehrstühle für Pädagogik eingerichtet, die die Grundlage waren für die Etablierung einer akademischen Disziplin. Die Aufgaben der neuen Disziplin waren nach einem Gutachten des Theologen und Philosophen Ernst Troeltsch aus dem Jahre 1917¹¹ *philosophisch* und *historisch* ausgerichtet, orientiert an Disziplinen wie die historische Theologie und die historische Philosophie. Nicht zufällig wurden zahlreiche Philosophen berufen, die entweder der historischen Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys oder der neukantianischen Wertphilosophie nahe standen. Die akademische Pädagogik in Deutschland etablierte sich also mit einem philosophisch fundierten Programm, das sich von der empirischen Forschung abkoppelte und - wie gezeigt - auch keinen Zugang fand zu neueren Philosophien wie die des amerikanischen Pragmatismus (Tröhler/Oelkers 2005).

¹⁰ Neben dem *Teachers College* in New York (gegründet 1887) wären zu nennen das *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf (gegründet 1912), das pädagogisch-psychologische Institut der Universität Petersburg, die psychologische Forschungsstelle der freien Universität von Brüssel (ab 1919 *section de pédagogie*), das *Institute of Education* der Universität London (gegründet 1902) und weitere mehr.

¹¹ Zugänglich demnächst im Band 17 der Gesamtausgabe.

- Bis 1933 rivalisierte die neukantianische Pädagogik mit Vertretern wie Richard Hönigswald¹² oder Jonas Cohn¹³ auf der einen,
- die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit Vertretern wie Eduard Spranger¹⁴ oder Herman Nohl¹⁵ auf der anderen Seite.
- Gemeinsam ist beiden Richtungen die Abgrenzung von den früheren Gattungen der Berufsreflexion.
- Pädagogik sollte als eigenständige Disziplin auf philosophischer Grundlage betrieben werden, also nicht in berufspraktischer Absicht.

Die neue akademische Pädagogik sollte nicht mehr mit der „Pädagogik der Schulmänner“ in Verbindung gebracht werden und musste sich so dezidiert von der Volksschul- und Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts abgrenzen.

Nohl-Schüler wie Wilhelm Flitner oder Erich Weniger entwickelten für die ab 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien, also den Institutionen der neuen Lehrerbildung in Preussen, ein Konzept der Berufswissenschaft, das von der Erziehungswirklichkeit ausgehen und „hermeneutisch-pragmatisch“ verfahren sollte (Flitner 1964; vgl. Tenorth 2003). Dieses Konzept hat jedoch die deutsche Lehrerausbildung nie wirklich bestimmt, was nicht nur damit zusammenhängt, dass die Struktur und Organisation dieser Ausbildung ständig verändert wurden.¹⁶ Die Lehrerausbildung wurde zwar ständig mit einem emphatischen Begriff der „Bildung“ zusammengebracht, ohne je einer philosophischen Pädagogik zu folgen. Die beiden zentralen Elemente der Ausbildung waren immer die Schulfächer und die Unterrichtsmethoden. Das wissenschaftliche Personal war überaus heterogen und repräsentierte keine ideelle Gesamtheit, wie die Theorie unterstellte (Hesse 1995).

Die beiden erziehungsphilosophischen Richtungen der Weimarer Republik unterschieden sich im Ausgangspunkt ihrer Ansätze:

- Die neukantianische Pädagogik orientierte sich an einer transzendentalen Wertphilosophie,
- die geisteswissenschaftliche Pädagogik folgte den Vorgaben der romantischen Geschichtsphilosophie, wonach die Gegenwart ihre Orientierungen oder Vorbilder aus der Vergangenheit beziehen müsse.

¹² RICHARD HÖNIGSWALD (1875-1947) habilitierte sich 1906 in Breslau und erhielt hier eine ausserordentliche Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik, die 1919 in eine ordentliche Professur umgewandelt wurde. 1930 wurde HÖNIGSWALD an die Universität München berufen.

¹³ JONAS COHN (1869-1947) habilitierte sich 1894 für Philosophie und Pädagogik an der Universität Freiburg/Br. Erst 1919 erhielt er eine planmässige ausserordentliche Professur für Philosophie und Pädagogik, die er bis 1933 innehatte. Zuvor lehrte er als Privatdozent, dem 1907 ein Lehrauftrag in Pädagogik für die Gymnasiallehrerausbildung übertragen wurde.

¹⁴ EDUARD SPRANGER (1882-1963) habilitierte sich 1909 in Berlin und wurde 1911 als Professor für Philosophie und Pädagogik nach Leipzig berufen. 1920 erhielt er einen Ruf auf einen gleichnamigen Lehrstuhl nach Berlin, 1946 wechselte er an die Universität Tübingen.

¹⁵ HERMAN NOHL (1879-1960) habilitierte sich 1908 bei RUDOLF EUCKEN in Jena und wurde 1920 als Professor für Pädagogik nach Göttingen berufen.

¹⁶ Etwa hundert Jahren Ausbau der Lehrerseminare (1820 bis 1918) folgten die preussischen Pädagogischen Akademien (1926-1932), die nationalsozialistischen Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1945), die Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik (1945-1970), die einphasige universitäre Lehrerbildung in der DDR (1946-1989), die Universitätsintegration der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik (1965-1975), der Ausbau der Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg sowie die Übernahme der zweiphasigen universitären Lehrerbildung nach 1989 in den neuen Bundesländern.

- In beiden Fällen sollte die historische Schule des 19. Jahrhunderts überwunden werden, also eine relativierende Geschichtsschreibung ohne Archimedischen Punkt.
- Der Preis dafür war, von geschichtsfreier Philosophie auszugehen oder aber die Vergangenheit als Wertreservoir für Gegenwart und Zukunft annehmen zu müssen.

Es ist allerdings nicht zutreffend, die akademische Pädagogik allein von der Erziehungsphilosophie her zu betrachten. Fragen der Erziehung und Bildung wurden Thema verschiedener neuer Disziplinen von der Bildungssoziologie bis zur Psychoanalyse und zur Gestaltpsychologie. Von William Stern über Aloys Fischer bis zu Gustav Deuchler muss zudem eine stärker werdende empirische Forschung in Rechnung gestellt werden, die unter dem Namen „pädagogische Psychologie“ etabliert wurde. Hier machten auch Frauen Karrieren. Charlotte Bühler,¹⁷ Hildegard Hetzer¹⁸ oder Rosa Katz¹⁹ waren Autorinnen, die sich in universitären Instituten mit empirischer Forschung einen Namen machten. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gelang dies nur in der Sozialpädagogik, der philosophische Fokus blieb männlichen Autoren überlassen.

2. Die Anfänge der Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten

Royce‘ Prognose war wie gesagt schlecht, und dies nicht nur auf den ersten Blick. Nach 1891 begann in den Vereinigten Staaten die *Erfolgsgeschichte* der „science of education“, betrachtet man

- die Entwicklung der universitären Institute,
- den Aufbau von Studiengängen,
- die Nachfrage der Forschung,
- den öffentlichen Einfluss,
- die Besetzung von Reformthemen und Ähnliches mehr.

Royce‘ Warnung vor der „science of education“ muss verstanden werden vor dem Hintergrund eines Verteilungskampfes angesichts steigender Nachfrage. Allerdings, und das erscheint paradox, es gab und gibt in den Vereinigten Staaten keine Disziplin „Erziehungswissenschaft“ im deutschen Verständnis.

¹⁷ CHARLOTTE BÜHLER (1893-1974) habilitierte sich als erste deutsche Frau für das Fach Psychologie an der Technischen Hochschule Dresden. 1927 erhielt sie eine Professur an der Universität Wien, die sie bis 1938 innehatte. Nach der kurzfristigen Verhaftung ihres Mannes KARL BÜHLER (1879-1963) emigrierten beide zunächst nach Norwegen und 1940 in die Vereinigten Staaten (vgl. ASH 1987).

¹⁸ HILDEGARD HETZER (1899-1992) studierte Psychologie in Wien und war nach ihrer Promotion Assistentin am Psychologischen Institut der Universität Wien unter KARL und CHARLOTTE BÜHLER. 1931 wurde HILDEGARD HETZER als Professorin für Psychologie und Sozialpädagogik an die Pädagogische Akademie in Elbing berufen und 1934 aus dieser Position entlassen. Nach dem Krieg war sie in der Hessischen Lehrerbildung tätig. 1947 wurde sie Professorin für Psychologie am Pädagogischen Institut Weilburg, später wechselte sie zur Abteilung Erziehungswissenschaft der Universität Giessen. 1967 wurde sie emeritiert.

¹⁹ ROSA KATZ (geb. HEINE) (1885-1976) stammte aus Odessa und studierte von 1907 an in Göttingen. Sie promovierte 1913 im Fach Psychologie und war nach dem Ersten Weltkrieg eine der Promotoren der Montessori-Pädagogik in Deutschland. Sie heiratete 1919 DAVID KATZ (1884-1953), der im gleichen Jahr auf das neu gegründete Extraordinariat für Psychologie und Pädagogik der Universität Rostock berufen wurde. ROSA KATZ gründete in Warnemünde einen „wandernden Kindergarten“, der dort eingesetzt wurde, wo Kinder versammelt waren und Bedürfnis hatten, den Kindergarten zu benutzen.

Am 25. August 1890 übernahm Royce auf Bitten von Präsident Eliot die Leitung des Normal Course der Lehrerbildung an der Harvard University. Royce notierte, wie er diese Aufgabe angehen wollte. Die Prämisse ist, dass es keine Wissenschaft der Erziehung gibt und auch nicht geben kann,

„just as there is no such thing as a science of business life, or of executive skill, or of marriage, or of domestic economy, or of life in general” (Clennending 1999, S. 175).

Die Lehrerbildung sollte im Wesentlichen praktisch sein, bestehend aus *object lessons*, also der Vorbereitung auf Unterricht. Daneben könne es Anteile einer allgemeinen Bildung geben, die die Lehrkräfte mit der geistigen Welt bekannt machen und so ihr Selbstbewusstsein stärken.

„A teacher should be a ‚naturalist,‘ fond of mental life for its own sake, and delighting in the examination of its wealth, its mechanisms, its dangers, its caprices, and its growth. To such a study we might help to ‚introduce‘ a young teacher ... As for a ‚philosophy of education‘ in any other sense - the Lord deliver us therefrom” (ebd.).

Auch das war eine Fehlprognose, die mit dem Vorbehalt der damaligen Philosophischen Fakultät gegen jegliche Form von Anwendung oder Nützlichkeit zu tun hat. Hinter diesem Zitat steht, anders gesagt, der deutsche Bildungsbegriff, der den Idealismus von Royce wesentlich prägte. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass er nun ausgerechnet die Lehrerbildung leiten musste, und dies unter einem Präsidenten, der Nützlichkeit und Effektivität zum Kriterium der Bildung erhoben hatte. In dem Committee of Ten, das Eliot leitete, taucht zum ersten Male der Ausdruck „efficiency of education“ auf.

Am Ende des 19. Jahrhunderts stieg in den Vereinigten Staaten der Bedarf nach wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Erziehung, und das hatte zu tun mit Erwartungen der Verwendbarkeit der Ergebnisse, was sich nur als krasser Widerspruch zum Bildungsidealismus verstehen lässt, wie ihn Royce vertrat. Hinter diesen Erwartungen stehen auch Forderungen der pädagogischen Professionen. *Professionen* müssen von wissenschaftlichen *Disziplinen* unterschieden werden. In den Vereinigten Staaten gibt es ähnliche Professionen wie in Europa, aber die Erziehungswissenschaft ist eine ganz andere, auch weil sie von Anfang an den Universitäten etabliert wurde.

Die Lehrerseminare für die Ausbildung der Primarlehrer, die im 19. Jahrhundert entstanden waren, blieben zunächst bestehen, die Universitäten boten als erste Ausbildungsgänge für die Sekundarlehrkräfte oder für die Bildungsadministration an. Allmählich wurde aber auch die Primarlehrerausbildung akademisiert. Die Disziplin hat sich um diese Ausbildungsgänge herum entwickelt, was bis heute der Fall ist, sieht man einmal von reinen Forschungseinrichtungen ab. Das Feld der Disziplin wird bestimmt durch verschiedene Varianten erziehungswissenschaftlicher Forschung, eine einheitliche Methode hat sich nie durchsetzen können.

Royce ist insofern Recht zu geben, als Erziehungswissenschaft oder die *sciences de l'éducation* - im Französischen wird der Plural gewählt - nicht als misslungene Derivate verstanden werden dürfen. Sie sind nicht einfach „Philosophie“ oder „Psychologie“ in einem minderen Status oder in schlechter Kopie der Originale. Die Versuchung, sich an fremde Größen anzulehnen und sich so gewissermassen parasitär zu verhalten, ist eine immanente Gefahr der Pädagogik, aber sie bestimmt nicht ihre Funktion. Insofern muss Royce widersprochen werden. Offenbar hat sich eine „science of education“ entwickelt, insofern gibt

es sie, und offenbar ist sie nicht deswegen sinnlos, weil sie dem Bildungsidealismus nicht entspricht.

Die Zeitschrift *Educational Review* hätte mit Royce' Zurückweisung aller wissenschaftlichen Aspirationen der praktischen Kunst Erziehung eigentlich ein Problem haben müssen. Als wissenschaftliches Journal hätte sie sich unmittelbar nach dem ersten Jahrgang in „Psychological“ oder „Philosophical Review“ umtaufen müssen, wäre sie der Analyse von Royce gefolgt. Nur Psychologie oder Ethik würden die Anforderungen einer akademischen Disziplin erfüllen, weil sie einen klar bestimmbaren Gegenstand hätten, was man von der Praxis der Erziehung nicht sagen kann. Aber statt auf diese Idee einzugehen, bezog sich die Zeitschrift auf ihre Leserschaft und so auf die Angehörigen pädagogischer Professionen, deren Ausbildung als ein zentrales Problem erkannt wurde.

Die *Educational Review* führte eine Umfrage durch, wie das Studium der Pädagogik an amerikanischen und ausländischen Universitäten organisiert sei. In den nächsten drei Jahrgängen (1892 bis 1894) wurden verschiedene Studiengänge vorgestellt, die sämtlich *nicht* dem entsprachen, was Royce aus der Sicht der idealistischen Philosophie und im weiteren der Philosophischen Fakultät vermutet hatte. An verschiedenen Universitäten waren bereits entstanden oder wurden gerade eingerichtet eigene Studiengänge für *education* oder *pedagogy*. Die Gründungen reagierten auf Bedarf und nicht auf eine spezifische Doktrin. „Pedagogy“ erhielt eine Chance, weil sie auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren sollte und zugleich selbst entwicklungsfähig zu sein schien.

Die 1868 gegründete Cornell University hatte bereits 1885 ein „Department of Pedagogy“ eingerichtet. Die Aufgabe des Lehrstuhls²⁰ bezog sich auf die Lehrerbildung im Bereich von „colleges and secondary schools“ (Williams 1892, S. 374), also über das hinaus, was Lehrerseminare zu leisten hatten. Das Angebot umfasste mehr und anderes als Psychologie und Ethik, nämlich

- die Kunst des Unterrichtens,
 - die Verfasstheit der pädagogischen Institutionen,
 - Themen der Schulökonomie und der Schulhygiene,
 - die Auswertung von Schulbesuchen und Praktika,
 - die allgemeine Theorie der Erziehung²¹
 - sowie die Geschichte der Pädagogik²²
- (ebd., S. 376f.).

Die Stanford University, wie der gerade berufene Pädagoge Earl Barnes²³ 1893 schrieb, reagierte auf ein ganz anderes Bedürfnis, nämlich dem nach besonders qualifizierten

²⁰ Besetzt mit dem Geologen und früheren Schullehrer SAMUEL G. WILLIAMS.

²¹ THEODOR WAITZ' *Allgemeine Pädagogik* wurde auf Deutsch gelesen (WILLIAMS 1892, S. 377).

²² „An analysis of the educational views of representative authors from Plato to Herbert Spencer“ (WILLIAMS 1892, S. 377).

²³ EARL BARNES (1861-1935) graduierte 1891 als *Master of Science* an der Cornell University. Vorher war er von 1889 an als Professor für Geschichte an der Indiana University tätig, wo er sein Studium begonnen hatte. Als DAVID STARR JORDAN 1891 Präsident der Stanford University wurde, berief er BARNES als *Professor of Education*. BARNES lehrte in Stanford bis 1897, als er wegen einer ausserehelichen Affäre zum Rücktritt gezwungen wurde. Nach einer zweijährigen Anstellung in der *London Society for Extension of University Teaching* (1900/1901) arbeitete BARNES als freischaffender Autor. Seine bekanntesten Arbeiten sind die zweibändigen „*Studies in Education*“ (1897), die Studie „*Women in Modern Society*“ (1912) sowie „*Psychology of Childhood and Youth*“ (1914). Der Nachlass ist angezeigt unter:

<http://www.oac.cdlib.org:80/dynaweb/ea...View/134:cs=default:ts=default:lang=de>

Führungskräften²⁴ im Bildungssystem, die im „Department of Education“, das, wie besonders vermerkt wurde, den anderen Departments in jeder Hinsicht gleichgestellt war (Barnes 1893, S. 360), ausgerüstet werden sollten mit dem besten Wissen und der besten Praxis, die in pädagogischer Hinsicht vorhanden waren (ebd., S. 363).²⁵ Und das war nicht einfach Psychologie und Ethik, sondern empirisches und historisches Wissen über die Praxisfelder der Erziehung.

Barnes wurde 1891 berufen, als David Starr Jordan erster Präsident der Stanford University wurde. Jordan war Biologe und Spezialist für Fischzucht, der 1879 eine Professur an der Indiana University in Bloomington übernahm. 1885 wurde er der siebte Präsident der 1829 gegründeten Universität und war in diesem Amt der erste Laie, also der erste ohne theologisches Amt. 1891 wechselte Jordan an die Stanford University, die am 1. Oktober dieses Jahres die ersten Studenten aufnahm, nachdem sechs Jahre Planung vergangen waren. Der erste Präsident blieb 22 Jahre im Amt und wurde zu einem der einflussreichsten Publizisten und Bildungspolitiker in den Vereinigten Staaten. Obwohl oder besser weil er Naturwissenschaftler war, förderte er die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an seiner Universität.

Jordan war Pazifist, er glaubte, dass das letzte Ziel der Erziehung nicht im Wissen liegt, auch nicht im Erreichen von Karriereposten, sondern im Dienst an der Menschlichkeit (service to humanity). Seine Sammlung von Reden zur Höheren Bildung (Jordan 1896) zeigt, dass dafür geeignete Erziehungsinstitutionen zur Verfügung stehen müssen, die Freiheit und Demokratie voraussetzen. Das schließt Gelehrsamkeit nicht aus (Jordan 1903), sofern diese, wie auch die Religion, mit dem Leben verbunden ist. Jordan war einer der ersten, der an einer amerikanischen Universität Darwins Theorie der Abstammung der Arten lehrte, und er war ein Aktivist in der internationalen Friedensbewegung. 1925 gewann er den Herman Peace Price für den besten Beitrag zur Friedenserziehung. In diesem Milieu entwickelte sich die amerikanische Erziehungswissenschaft.

Der erste amerikanische Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft²⁶ ist im Juni 1879 an der University of Michigan eingerichtet worden.²⁷ Er wurde ähnlich begründet wie der spätere Lehrstuhl in Stanford, nämlich

„to fit university students for the higher positions in the public school service“
(Hinsdale 1893, S. 443).

Dabei waren immer das sich rasch entwickelnde Bildungssystem und die Lehrprofessionen vorausgesetzt, die sich nicht mit philosophischen Idealen begnügen oder mit psychologischen Gesetzen zufriedenstellen liessen.

Die Universität von Michigan wurde 1817 gegründet als eine der ersten öffentlichen Hochschulen in den Vereinigten Staaten überhaupt. Ursprünglich war der Sitz der Universität in Detroit, 1837 wurde Ann Arbor als neuer Standort gewählt, die Stadt war gerade dreizehn Jahre alt, zählte 2.000 Einwohner und galt als Boomtown. Im ersten Jahr in Ann Arbor hatte

²⁴ „Men and women“ (BARNES 1893, S. 363).

²⁵ „The best thought and practice in educational matters at present“ (BARNES 1893, S. 363).

²⁶ Vorher gab es zwei Universitätslehrstühle in der angelsächsischen Welt, „the Bell Chairs of education in the Universities of Edinburgh and St. Andrews“ (HINSDALE 1893, S. 443). Die Donatierung beider Professuren erfolgte aus dem Vermögen der Stiftung von ANDREW BELL. Der Schulunternehmer BELL war 1832 sehr vermögend gestorben und die Vermögensverwaltung konnte überzeugt werden, dass sich die Investition in einen „chair of education“ lohnt. In Edinburgh wurde 1876 S.S. LAURIE berufen (LAURIE 1894).

²⁷ *Chair of the Science and the Art of Teaching.*

die Universität zwei Professoren und sieben Studenten. 1866, also knapp dreissig Jahre später, war die Universität von Michigan die grösste des Landes, sie zählte 1.205 eingeschriebene Studenten, alles junge Männer, Frauen wurden erst 1870 zum Studium zugelassen. Ein Jahr später waren es 1.255 Studenten, eine Zahl, die lange Zeit nicht übertroffen wurde.

1884 wurde John Dewey an die Universität von Michigan berufen und lehrte dort für zehn Jahre, bevor er nach Chicago wechselte. Hier traf er Alice Chapman, seine spätere Frau. Ann Arbor hatte inzwischen 9.000 Einwohner, von denen 1.400 Studenten waren. Dewey war nicht am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft angestellt, sondern wurde ins Department for Philosophy berufen. Er war als Instructor in Philosophy tätig, den Lehrstuhl für Philosophie hatte George Sylvester Morris inne, ein Hegelianer, der in Deutschland studiert hatte. Morris, der 1870 berufen wurde, war der erste Nicht-Theologe, der in Ann Arbor Philosophie lehrte.

Die Anfänge in den Vereinigten Staaten waren überall so bescheiden. Umso erstaunlicher ist, dass die Erziehungswissenschaft in allen Neugründungen eine wichtige Rolle spielte, ganz anders als in Europa. Die Situation in Harvard beschrieb der Paul Henry Hanus²⁸ drei Jahre nach Royce. Er - Hanus - war der erste Erziehungswissenschaftler, der an die Universität Harvard berufen wurde. Hanus und nicht Royce sollte das pädagogische Programm von Präsident Eliot verwirklichen. Hanus (1893, S. 248) geht aus von der „apathy regarding the study of education“ oder die Ignoranz der Philosophischen Fakultät, aber er hält sie für *überwunden*, und zwar aufgrund des öffentlichen Interesses und so der Nachfrage.

„To-day no subject occupies a more important place in the minds of the educated public than the aims and practices involved in education. The discussion of educational questions is no longer confined to professional books and journals, but forms a part of the matter offered *to the general public* in the current magazines, and even in the daily papers. Such questions have a *universal* interest, for educational problems have to be solved in every home, as well as in every school and school system“ (ebd., S. 250; Hervorhebungen J.O.).

Aus diesem Grunde sei 1892 in Harvard ein eigener Studiengang „Education“ eingerichtet worden, und zwar als Teil des Department of Philosophy. Die Begründung dafür war nicht nur öffentliches Interesse, sondern zugleich Nutzen. Diejenigen Studenten, die „education and teaching“ studierten, sollten dies tun mit Blick auf ihre künftigen Berufe, wobei nicht nur die Lehrberufe angesprochen war. Pädagogisches Wissen wurde verstanden als *allgemeine* Qualifizierung für „intelligent leadership“ (ebd., S. 250/251). Dafür wurden zwei Kursprogramme angeboten,

- die Organisation und das Management von öffentlichen Schulen
- sowie ein Studiengang für die Untersuchung der Sekundarschule.

Für beides reklamierte Hanus dringenden Bedarf, und zwar nicht im Sinne von Teacher Training, sondern für forschungsbezogene Universitätsstudien (ebd., S. 255ff.). Der Fokus für diese Studien war kein *Fach* wie die Philosophie oder die Psychologie, sondern die *Problemfelder* des Bildungssystems.

Diese Prognose war weitgehend zutreffend. Die sich entwickelnde Lehrberufe, das expandierende Schulsystem und das öffentliche Interesse an Erziehung und Bildung bestimmten die Entwicklung der „science of education“, nicht die Skrupel der

²⁸ PAUL HENRY HANUS (1855-1941) kam 1891 nach Harvard und war einer der Gründer der Harvard Graduate School of Education.

Erkenntnistheorie oder die Abgrenzungsprobleme einzelner akademischer Disziplinen. Tatsächlich verliessen die Themen der Pädagogik um 1890 die engen Felder der Lehrerliteratur und wurden zu Anliegen der Öffentlichkeit über das hinaus, was an Professionsinteressen vorhanden war.

3. Die heutige Gestalt der Erziehungswissenschaft

Das Bildungssystem und die Publizistik definierten den Bedarf, die Wissenschaft musste sich auf eine schnell wachsende Nachfrage einstellen, ohne *vorher* darüber befinden zu können, ob sie und wenn ja, in welcher Weise darauf antworten kann. Die Voraussetzung war einfach, dass die *wissenschaftliche* Erforschung der Erziehung die bessere Lösung erbringen würde, ohne dafür eine klar umrissene Disziplin in Anschlag zu bringen. Royce's Skepsis war eine Episode am Anfang einer Entwicklung, die nicht eine fest abgegrenzte „Erziehungswissenschaft“ hervorbringen musste, um Erfolg zu haben. Das Kalkül von Royce, von einer Wissenschaft könne nur dann die Rede sein, wenn sie einer bestimmten Methode folge, traf nicht zu, ohne dass damit Schaden verbunden gewesen wäre.

- Das Feld „Erziehung“ wurde von Anfang an aufgeteilt, so dass immer *verschiedene* Perspektiven und methodische Verfahren zum Tragen kamen.
- Die *science of education* war nie im Singular, es gab immer verschiedene *sciences de l'éducation*.
- Ihre Methoden folgten der Beschaffenheit ihrer Themen, und die Themen wurden am Objekt erzeugt, in der Beobachtung von System und Profession auf der einen, der Beeinflussung oder Rezeption öffentlicher Diskussionen auf der anderen Seite.

Daran scheint sich nicht viel geändert zu haben. Das aktuelle Angebot der *Harvard Graduate School of Education*²⁹ thematisiert nach wie vor klassische Systemprobleme wie „School Leadership“, das Verhältnis von „Community, School, and Family“ oder die perennierende Kritik der Höheren Bildung, daneben neue Probleme wie „micro-politics of schools“ und „Latino Cultures“, öffentliche Probleme wie Gewalt in den Schulen oder das Verhältnis von Rassenzugehörigkeit, sozialer Klasse und Geschlecht sowie Themen der Schulentwicklung mit dringlicher Priorität der neuen Medien, also wiederum eine Reaktion auf öffentliche Diskussionen. Das Seminar „Educating for Civic Responsibility“ hätte Royce selber anbieten können, und man ist nicht erstaunt, trotz des Verdikts von Royce ein Seminar über „Philosophy of Education“ vorzufinden.

Der einzige Unterschied zur Situation Ende des 19. Jahrhunderts scheint zu sein, dass nicht mehr nur zwei Kurse angeboten werden und der Lehrkörper aus aktuell 168 Personen besteht,³⁰ die nach eigenen Reputationskriterien beurteilt werden.³¹ Aber unabhängig davon: das Angebot reagiert auf Nachfrage weit mehr als umgekehrt. Daher heisst es auf der Homepage der Harvard Graduate School of Education über den Zweck und die Ausrichtung der Fakultät:

²⁹ Harvard Graduate School of Education: Courses of Instruction Academic Year 2006/2007.

http://www.gse.harvard.edu/academics/catalogue/courses/all_courses_by_num.shtml

³⁰ Harvard Graduate School of Education: Faculty Profile: Alphabetical Index

http://hugse7.harvard.edu/gsedata/resource_pkg.alphabetic_list

³¹ Die Bildungsökonomin CATHERINE AYOUB neben dem Psychologen HOWARD GARDNER und der Philosophin CATHERINE ELGIN. Es gibt nicht *ein* Reputationsmuster und so auch nicht *eine* Kompetenzbewertung.

„The Harvard Graduate School of Education faculty represents many disciplines, many methods, and many perspectives. By bringing together a diverse group that is able to consider issues through different perspectives, HGSE is able to create new and innovative solutions of today's pressing educational problems.“³²

Das Themenspektrum ist in hundert Jahren immens erweitert worden, ohne grundlegend anders erzeugt zu werden. Thematisiert werden im aktuellen Harvard-Angebot Fragestellungen,

- wie im Blick auf Unterricht und Lernen Links zwischen Forschung und Praxis erreicht werden können,
- wie Daten aus Leistungstests den Unterricht verbessern können,
- wie eine demokratische Schule mit mehr Chancengleichheit als die traditionale Schule aufgebaut werden kann (Pilot- or Charter-Schools),
- was gegen die Ungleichbehandlung der Geschlechter getan werden kann,
- welche Auswirkungen die heutigen Jugendkulturen auf die Erziehung haben,
- wie sich Bildungssysteme in Drittweltländern entwickeln lassen,
- was gegen die Reproduktion von sozialer und ökonomischer Ungleichheit in Schulen getan werden kann,
- oder wie „Native Americans“ im 21. Jahrhundert erzogen werden können,
- bei gleichzeitiger Thematisierung des „Elusive Quest for Equality“ als historische Grundlage des amerikanischen Systems der öffentlichen Schule.

Diese Themen werden durch sehr verschiedene Disziplinen bearbeitet, was sie - Themen wie Disziplinen - eint, ist der *Kontext*, also die Identifizierung der Themen als Probleme der *Erziehung* und der *Erziehungssysteme*, die Legitimierung der Themen durch *öffentliche Diskussionen* und die Erwartung *praktischer Lösungen*. Dafür kann es keine einheitlichen Theorien oder Methoden geben, weil man es, wie Paul Hanus (1894, S. 249) schrieb, mit sehr komplexen Aktivitäten in grossen und dynamischen Systemen zu tun hat, die sich nicht auf Psychologie oder Ethik reduzieren lassen.

Was man „erziehungswissenschaftliche Forschung“ nennen kann, hat drei hauptsächliche Varianten:

1. *Empirie*: Analyse von Wirklichkeiten der Erziehung und Bildung.
2. *Theorie*: Erziehungsphilosophie in praktisch-normativer Absicht.
3. *Geschichte*: Historische Kontextualisierung pädagogischer Aussagen.

Die drei Komponenten sind in der Entwicklung der entsprechenden Forschungsinstitute von Anfang an vorhanden, wenngleich in je unterschiedlicher Gewichtung. Die Kategorien selbst ändern sich im Laufe der Entwicklung, „Geschichte“ ist zu Beginn des 20. Jahrhundert ein anderes Forschungsunternehmen als am Ende, ebenso „Empirie“ und „Theorie“, nicht zuletzt, weil der historische Abstand Selbstkritik möglich macht, ohne dass dadurch die Segmente und ihre Beziehungen anders geworden wären. Das gilt international: Auch da, wo es keine Erziehungswissenschaft im deutschen Sinne gibt, sind die drei disziplinären Komponenten ausgeprägt. Das Problem ist also nicht die *Reduktion* von verschiedenen Segmenten auf eines, das dann allein bestimmen würde, was „Forschung“ ausmacht, sondern die *Isolation*.

³² http://www.gse.harvard.edu/faculty_research/index.html

- Geschichte der Erziehung ist fast nie Erziehungsphilosophie,
- die empirische Bildungsforschung hat keinen Kontakt zur historischen Bildungsforschung,
- die Theorie der Erziehung wird selten auf empirischer Basis und in historischer Absicherung diskutiert.

Das ist bedauerlich, entspricht aber dem Spezialisierungstrend sämtlicher Disziplinen der Humanwissenschaften, also ist keine Anomalie oder Rückständigkeit. Bedauerlich ist die Isolierung aus handfesten Gründen:

- Die Themenbearbeitung ist historisch unkontrolliert,
- frühere gute Lösungen geraten unter dem Druck der aktuellen Erwartungen in Vergessenheit,
- neue Lösungen müssen sehr schnell angeboten werden,
- oft wird nur die Sprache verändert, ohne den perennierenden Lösungskern als solchen zu erkennen, weil Kontinuität nur unter der Hand gegeben ist.

Wer also die heutige Situation zum Beispiel der Entwicklungspsychologie mit der in den dreissiger Jahren vergleicht, wird nicht die Dominanz Piagets feststellen, der wohl früh in englischen und deutschen Übersetzungen präsent war, aber Rivalen hatte, die heute vergessen sind, ohne dass klar wäre, ob sich wirklich ein überlegenes Modell durchgesetzt hat. Diese Frage wird nicht bearbeitet, während das Thema „Entwicklung“ ständig Beachtung findet und finden muss, weil der Forschungsgegenstand davon unmittelbar berührt ist. Wie könnte man Aussagen über „Erziehung“ machen, wenn nicht zugleich die Entwicklung des Kindes in Rechnung gestellt wird?

Wir haben eine respektierte Form von Erziehungsphilosophie, die genau diese Frage ignoriert, ohne dadurch einen Nachteil zu erleiden. Interessant ist, dass „Erziehungsphilosophie“ so verfährt, unabhängig davon, wo und wie sie akademisch verortet wird. Ihre Absicht ist praktisch-normativ, ohne einfach nur philosophische Systeme anzuwenden. Was zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch selbstverständlich war, nämlich die Aufteilung der pädagogischen Welt in einander feindlich gesinnte philosophische Lager, ist inzwischen einer Orientierung an *Themen* und *Problemen* gewichen, für die *philosophische*, im Unterschied zu empirischen und historischen Antworten gefunden werden sollen. Die Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht.

Ähnlich gewandelt hat sich auch die historische Forschung. Sie ist nicht mehr kanonbezogene Legitimation, sondern *Kontextualisierung* pädagogischer Aussagen, wobei das Schisma von „Sozial-“ und „Ideengeschichte“ zunehmend an Bedeutung verliert. Kontexte sind Forschungskonstruktionen, keine Dogmen. Es macht also einen Unterschied, ob man Piaget glaubt, dass Rousseau sein *précurseur* gewesen sei oder diese Behauptung prüft, also fragt, ob sie historisch zutreffend sein kann und welche Folgen sie gehabt hat. Die empirische Bildungsforschung, schliesslich, hat sich weit von den Begründungsfiguren der experimentellen Pädagogik entfernt, ohne Max Webers Idee der „Wertfreiheit“ grundsätzlich preiszugeben. Mindestens gilt das in dem Sinne, dass die Forschung das System beobachtet und nicht vorher weiss, was ihr Ergebnis ist. Die Forschung ist nicht Teil der Wertungen *im* System, und sie hat gelernt, sich im Blick darauf überraschen zu lassen.³³

³³ Das heisst natürlich nicht, dass *überhaupt keine* Werte vorhanden sind, denn auch Forschung sich als „Wert“ diskutieren. Das Problem der „Wertfreiheit“ bezieht sich auf die Disziplin der Beurteilung und die Stellung der Beobachtung.

Dabei muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass Forschung in diesem Sinne nicht den Hauptteil der pädagogischen Reflexion überhaupt ausmacht. Die Nähe zur Praxis oder die wie immer kritische Affinität zum System zwingt dazu, Sprache und Reflexionsstil auch alltagsnah zu halten. Zudem müssen Theorien und Resultate der Forschung übersetzt werden, sie reagieren auf öffentliches Interesse und Nachfrage, das heisst, sie können nicht einfach in den Rahmen einer rein disziplinären Kommunikation eingespannt bleiben. Nicht zufällig gibt es in der Erziehungswissenschaft keine langfristigen Datensätze, die Entwicklungen über Generationen beschreiben würden. Die Reflexion reagiert sehr stark auf Aktualität, also oft darauf, dass alte Probleme in neuem Gewand auftreten, ohne die früheren Lösungen zur Hand zu haben. Vielfach stösst die Reflexion auch ab, was sie stört, zumal dann, wenn die pädagogischen Aussagen lexikalisiert sind und so kanonischen Status erhalten haben.

Es ist daher erwartbar, dass im Internet Versionen von „progressive education“ auftauchen, die von der Forschung bestritten und zu einem guten Teil auch widerlegt sind³⁴. Auf der anderen Seite ist erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach zufällig oder gar irrtümlich vorhanden. Sie bezieht sich auf *Systementwicklung*, was sie von theoretischer Physik, Logik oder der Psychologie Wilhelm Wundts unterscheidet. Genauer: Erziehungswissenschaftliche Forschung muss *funktional* und nicht einfach disziplinär verstanden werden, ohne dass die Unterscheidung von „Grundlagen-“ und „angewandter Forschung“ sehr hilfreich wäre. Es geht nicht um die Anwendung von Theorien, die woanders erzeugt werden, im Feld, sondern um die Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung, wobei immer mehr im Spiel ist als nur Wissenschaft, nämlich Politik, Entwicklung, Reform und die „vanities of education“ (Kneller 1994), also das, was den gelegentlich nicht so guten Ruf der Pädagogik bestimmt. Forschung muss sich in diesem Feld behaupten.

Literatur

- Andrae, K.: Volksschullehrerausbildung. In: W. Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. VII: Tabakrauchen - Zwingli. Nachträge. Register. Langensalza: Hermann Beyer&Söhne 1899, S. 1040-1078.
- Ash, M.: Psychology and Politics in Interwar Vienna: The Vienna Psychological Institute, 1922-1942. In: M. G. Ash/W.R. Woodward (Eds.): Psychology in Twentieth-Century Thought and Society. Cambridge: Cambridge University Press 1987.
- Barnes, E.: The Study of Education in Stanford University. In: Educational Review Vol. VI (June-December 1893), S. 360-363.
- Beebe, G.D.: The Interpretive Role of the Religious Community in Friedrich Schleiermacher and Josiah Royce: Heavenly Bonds. New York 1999.

³⁴ Etwa wenn ROUSSEAU, PESTALOZZI und FRÖBEL in einer Reihe als (die einzigen) Quellen der reformpädagogischen Bewegungen gefasst werden (Stichwort „Progressive Education“ in der *Concise Columbia Encyclopedia*: http://www.ilt.columbia.edu/academic/digitexts/notes/prog_education.html)

- Blum, E.: La pédologie: L'idée, le mot, la chose. In: L'année psychologique, éd. par A. Binet, cinquième année. Paris. Librairie C. Reinwald, Schleicher Frères, éditeurs 1899, S. 229-331.
- Brachmann, J.: Ewige Latenz. Erziehungswissenschaft zwischen 1740 und 1839. Eine empirische Studie zur disziplinären Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel ihrer Fachkommunikation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2006.
- Buchheit, O.: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871-1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871-1914. Würzburg-Aumühle 1939.
- Clendenning, J.: The Life and Thought of Josiah Royce. Revised and Expanded Edition. Nashville/Tenn.: Vanderbilt University Press 1999. (erste Ausg. 1985)
- Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998.
- Hanus, P.H.: The Study of Education at Harvard University. In: Educational Review Vol. VII (January-May 1894), S. 247-259.
- Hesse, A.: Die Professoren und Dozenten der preussischen pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen der Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995.
- Hinsdale, B.A.: The Study of Education at the University of Michigan. In: Educational Review Vol. VI (June-December 1893), S. 443-448.
- Hopf, C.: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2004.
- Jeanjean, G.: La pédagogie nouvelle. In: Revue de Philosophie XV (1909), S. 516-527; XVI (1910), S. 24-43.
- Jordan, D.S.: The Care and Culture of Men. A Series of Addresses on the Higher Education. San Francisco: Whitacker&Ray. Wiggin 1896.
- Jordan, D.S.: The Voice of the Scholar, with other Addresses on the Problems of Higher Education. San Francisco: Paul Elder&Company 1903.
- Kneller, G.F.: Educationists and Their Vanities: One Hundred Missives to My Collegues. San Francisco/Calif.: Caddo Gap Press 1994.
- Laurie, S.S.: The Study of Education at the University of Edinburgh. In: Educational Review Vol VII (January-May 1894), S. 55-63.
- Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd. I/II. Leipzig: Verlag Wilhelm Engelmann 1907.
- Oelkers, J.: Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Ph. Sarasin/J. Tanner (Hrsg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1998, S. 245-285.
- Royce, J.: Is There a Science of Education? In: Educational Review Vol. 1 (January-May 1891), S. 121-132.
- Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2005.
- Williams, S.G.: The Study of Pedagogy at Cornell University. In: Educational Review Vol. III (January-May 1892), S. 374-378.

